

Günther, Ulrich

Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern

Pütz, Werner [Hrsg.]: *Musik und Körper. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 205-222. - (Musikpädagogische Forschung; 11)*



Quellenangabe/ Reference:

Günther, Ulrich: Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern - In: Pütz, Werner [Hrsg.]: *Musik und Körper. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 205-222* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92744 - DOI: 10.25656/01:9274

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92744>

<https://doi.org/10.25656/01:9274>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Werner Pütz
(Hrsg.)

Musik und Körper

D 122/90/11/2



Themenstellung: Daß es der Leib ist, der die Musik macht, hört und erlebt und daß jeder Umgang mit Musik geistige, emotionale und körperliche Prozesse gleichermaßen mit einschließt, scheint eine Selbstverständlichkeit, die jedem Musiker, Musikwissenschaftler und Musikpädagogen vertraut ist. Trotzdem ist das Verhältnis vieler Musiker und Musikologen zu ihrem Körper nicht ohne Irritationen, Folge einer leibfernen musikalischen Ausbildung, die ihrerseits die im Verlaufe ihrer Geschichte zunehmende Entkörperlichung der abendländischen Musik und Körperfeindlichkeit der westlichen Kultur insgesamt widerspiegelt.

Die im vorliegenden 11. Band der Musikpädagogischen Forschung versammelten Beiträge des Cloppenburgers Symposions „Musik und Körper“ gehen die elementare Beziehung zwischen Leib und Musik im interdisziplinären Dialog an. Pädagogen, Wissenschaftler, Therapeuten und Künstler reflektieren das Thema aus musikpsychologischer, anthropologischer und philosophischer Sicht, entwerfen Modelle zu einer ganzheitlichen, körperbewußten Instrumental- und Gesangspädagogik (Alexander-Technik, Feldenkrais-Methode, Klavierunterricht im 19. Jahrhundert) und stellen Beispiele künstlerischer Praxis vor (Chinesische Nationaltänze und Performance Art); sie diskutieren Fragen der pädagogischen und therapeutischen Praxis und Theorie (Musikhören; Regulatives Musiktraining; elementares „leibhaftes“ Musizieren; Afrikanisches Trommeln; Musik und Bewegung, Rock- und Pop-tanz im Musikunterricht; Körperbewußtheit und musikalische Interpretation). Außerdem enthält der Band zwei Beiträge zur Musik in der Erwachsenenbildung.

Der Herausgeber: Dr. Werner Pütz, geb. 1939, Studium der Schulmusik, Germanistik und Musikwissenschaft (Musikhochschule und Universität Köln), Professor für Musikpädagogik an der Universität Gesamthochschule Essen, Veröffentlichungen zur Didaktik der Neuen Musik, zum fächerübergreifenden Unterricht und zu therapeutischen Aspekten des Musikunterrichts.

ISBN 3-89206-351-6

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 11

Werner Pütz
(Hrsg.)

Musik und Körper



CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Musik und Körper / Werner Pütz (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1990

(Musikpädagogische Forschung ; Bd. 11)

ISBN 3-89206-351-6

NE: Pütz, Werner [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-351-6

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1990

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie,
Mikrofiche, Mikrocassette, Offset, verboten

Printed in Germany

Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen

Broscheit Klasowski, Essen

Difo-Druck, Bamberg

**„Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit
Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft
(Förderungszeichen: B 3786.003) gefördert. Die Verantwortung
liegt bei den Autoren.“**

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
AMPF-Tagung Cloppenburg 13.-15. Oktober 1989	15
MANFRED CLYNES	
Mind-Body Windows and Music	19
RUDOLF ZUR LIPPE	
Es ist der Leib, der die Musik macht	43
CHRISTOPH SCHWABE	
Regulatives Musiktraining und Körperwahrnehmung	56
WERNER PÜTZ	
Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. Perspektiven für den Umgang mit Musik	65
BARBARA HASELBACH	
Zur elementaren Erfahrung leib-haften Musizierens	83
RUDOLF KRATZERT	
Alexander-Technik als Basis-Technik für Musiker	87
PETER JACOBY	
Die Feldenkrais-Methode im Instrumental- und Gesangsunterricht	99
MARTIN GELLRICH	
Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	107
WENJUAN SHI-BENEKE	
Chinesische Nationaltänze Musik- und Tanzstile verschiedener Regionen	139
GERTRUD MEYER-DENKMANN	
Performance-Art - Versuch einer Orientierung	166
HEINER GEMBRIS	
„For me, it's a little microcosmos of my life“ Über die Performance von Jana Haimsohn	179

FRAUKE GRIMMER	
Körperbewußtsein und „innere Bewegtheit des Ganzen“	
Voraussetzungen lebendiger Interpretation in der Musikpädagogik	
Heinrich Jacobys	185
WOLFGANG MEYBERG	
Afrikanisches Trommeln. Aspekte einer körperorientierten	
Musikpädagogik	198
ULRICH GÜNTHER	
Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis.	
Bericht über eine Befragung von Musiklehrern	205
RENATE MÜLLER	
Rock- und Poptanz im Musikunterricht.	
Musikpädagogische Aspekte	223
HORST RUMPF	
Sinnlichkeit - Spiel - Kultur	
Erinnerung an verpönte Spiel-Arten	234
URSULA ECKART-BÄCKER	
Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung - eine gesellschaftliche	
und pädagogische Notwendigkeit:	
Einführung in die Problematik	246
WERNER KLÜPPELHOLZ	
Erwachsene als Instrumentalschüler	
Eine empirische Studie	263

Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern

ULRICH GÜNTHER

Gustavo Becerra-Schmidt zum 65. Geburtstag

1. *Vorbemerkung*

Angeregt zu diesem Beitrag hat mich die Examensarbeit von Anne Schwanken¹ am Ende ihrer Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen für Lernbehinderte. Sie hatte während ihres Unterrichtspraktischen Halbjahres in der Einphasigen Lehrerausbildung - das einem Teil der Referendarausbildung entsprach - im Fach Musik den Lernbereich „Musik und Bewegung“ als einen Unterrichtsschwerpunkt gewählt, zum einen weil dieser sich für die Sonderschule besonders eignet, zum anderen weil die Studentin sich bereits vor ihrem Lehramtsstudium zur Gymnastiklehrerin hatte ausbilden lassen. Indes, ihre Unterrichtsversuche in diesem Lernbereich „bereiteten große Schwierigkeiten“, „blieben unbefriedigend“ oder „mißlangen gänzlich“, wie sie schreibt, und weiter: „Zufällige Gespräche mit LehrerInnen zeigten mir, daß ich nicht allein solche Probleme hatte“, nachdem sie anfangs ihre Schwierigkeiten lediglich als ein „Anfängerproblem“ gedeutet hatte. Deshalb beschloß sie, „meine Erfahrungen und die anderer MusiklehrerInnen in den Mittelpunkt meiner Arbeit zu stellen“ und sie mit dem zu konfrontieren, wovon sich LehrerInnen für ihre tägliche Unterrichtspraxis anregen lassen: von den Rahmenrichtlinien und den Beiträgen in Fachzeitschriften. Dabei beschränkte sich die Vfn. - im Hinblick auf die zeitliche Begrenzung beim Anfertigen einer Examensarbeit - auf die Rahmenrichtlinien Musik für die allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen (einschließlich der gymnasialen Oberstufe) sowie auf die beiden Fachzeitschriften „Musik und Bildung“ und „Zeitschrift für Musikpädagogik“.

In meinem Beitrag, in dem ich weitgehend die Untersuchung von Anne Schwanken referiere, möchte ich über Inhalt und Ergebnisse dieser Gespräche

¹ A. Schwanken: Musik und Bewegung als Lernbereich des Schulmusikunterrichts. Unveröff. Examensarbeit Universität Oldenburg, 1987

berichten, zuvor aber auch darüber, was die niedersächsischen Rahmenrichtlinien zu dem Lernbereich „Musik und Bewegung“ aussagen und was sich dazu in den Fachzeitschriften MuB, ZfMP, „Forschung in der Musikerziehung“ sowie „Musikpädagogische Forschung“ während ihres gesamten Erscheinungszeitraums findet. Der Beitrag will und kann keine allgültigen Aussagen machen, sondern möchte nur auf konkrete Probleme mit dem Lernbereich „Musik und Bewegung“ im Schulalltag aufmerksam machen. - Ich beginne mit ein paar historischen Bemerkungen.

2. *Historische Aspekte*

„In unserer Zeit, die dem Sport und der Körpererziehung jede Unterstützung gewährt, muß auch die rhythmische Erziehung durch die Musik mit allen Kräften gefördert werden.“

In unserer Zeit? Es war das Jahr 1923, und das Zitat stammt aus Leo Kestenbergs „Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“² für den preußischen Landtag, der über seine Reformvorhaben zu entscheiden hatte. Wir finden den Begriff „Rhythmische Erziehung“ ab 1924/25, folgerichtig, in den neuen Musik-Richtlinien für die allgemeinbildenden Schulen³, bei Gymnasium und Mittelschule nur für die Unterklassen, dagegen umfassend und am ausführlichsten in den Volksschul-Richtlinien, und zwar als „körperliche Darstellung rhythmischer Vorgänge“, aber auch als „rhythmische Belebung“ (Mittelschule), jedoch nur in Verbindung mit anderen Schulfächern (Prinzip der „Fächerverbindung“), insbesondere natürlich mit dem Schulturnen. Dementsprechend wurde „Rhythmische Erziehung“ auch in der neukonzipierten Ausbildung und Prüfung der künftigen (preußischen) *Gymnasialmusiklehrer* vorgesehen: Im Unterrichtsplan (1929) der Berliner Akademie für Kirchen- und Schulmusik als für „Damen und Herren“ getrenntes Angebot in „Rhythmischer Gymnastik“ (für Herren „einschließlich Sportunterricht“)⁴; in der Prüfungsordnung von 1922 als eins von

² L. Kestenberg: Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk. In: G. Braun: Die Schulmusikerziehung in Preußen, Kassel 1957, Anl. 11; S. 127 ff. (hier S. 133)

³ Abgedr. bei Braun (Anm. 2): Anl. 16 (höh. Schulen; S. 155 ff.); Anl. 18 (Mittelschulen; S. 170 ff.); Anl. 19 (Volksschulen; S. 178 ff.)

⁴ Unterrichtsplan der Staatl. Akademie für Kirchen- und Schulmusik Berlin (1929). In: Braun (Anm. 2), Anl. 14; S. 153

fünf verbindlichen Wahlfächern (Prüfungsdauer 1 Std.) alternativ zu Musikgeschichte, Sprechkunde, Kompositionslehre und Musikwissenschaft.⁵ Demgegenüber enthielt die Prüfungsordnung für die neue *Volksschullehrerbildung* (1928) noch keine inhaltlichen Bestimmungen; diese finden wir erstmals 1976 in der Prüfungsordnung für den niedersächsischen Modellversuch Einphasige Lehrerbildung, freilich ohne den Teilbereich Rhythmische Erziehung. Dieser taucht allerdings auch für den Gymnasialbereich nur noch in der Prüfungsordnung von 1940 auf, danach, zumindest in Niedersachsen, nicht mehr - bis heute.⁶

Die 20er Jahre: Reformpädagogik, Jugendbewegung und Jugendmusikbewegung erlebten damals ihre Glanzzeit, und der avantgardistisch sich verstehende Zeitgeist war „gegen die fortschreitende Technisierung des Lebens und gegen den trockenen Intellektualismus, der Körper und Seele schrumpfen ließ“.⁷ Eine neue Körper- und Bewegungskultur blühte auf. Sie gründete sich vor allem auf Jaques-Dalcroze, der erkannt hatte, „daß unmittelbare körperliche Lernerfahrungen und ein intensives Körpergefühl der Stufe der Vergeistigung und Abstraktion im künstlerischen Unterricht vorausgehen müsse“.⁸ Sogar seinen methodischen Ansatz aus den 1890er Jahren, die Gehörbildung mit Taktierübungen und später mit „rhythmischer Gymnastik“ zu verbinden, finden wir noch in Kestenbergs „Denkschrift“ von 1923; denn, so heißt es dort, „die eigene Betätigung führt sicherer und besser in das Wesen der musikalischen Elemente als alle Theorien und Belehrungen“.⁹

Rhythmische Erziehung¹⁰ als Bewegung im Raum wurde vor allem in Gymnastikschulen entwickelt, weshalb man, wie Jaques-Dalcroze, von „Rhythmischer Gymnastik“ sprach. Dabei spielte die Musik eine eher begleitende und anregende Rolle. Erst Elfriede Feudel führte in den 30er Jahren die „Rhythmische

⁵ L. Kestenberg/W. Günther (Hg.): Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen, Berlin 2./1925, S. 70

⁶ s. U. Günther: 65 Jahre Musiklehrerbildung im Spiegel ihrer Prüfungsordnungen am Beispiel Preußens, des Deutschen Reiches und Niedersachsens (3 Teile): ZfMP Nr. 45-47, Mai, Sept., Nov. 1988

⁷ W. Laqueur: Die Deutsche Jugendbewegung, Köln 1962, S. 67

⁸ U. Gebhard/M. Kugler: Didaktik der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, München 1979

⁹ Denkschrift bei Braun (Anm. 2), S. 133

¹⁰ Zu den flg. Abschnitten s. U. Günther: Die Schulmusikerziehung der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Darmstadt 1967, S. 162 ff.

Erziehung“ als Fach der Musikerziehung ein; sie sprach von „Musikerziehung durch Körperbewegung“.

Auch Carl Orff kam von der Gymnastik her. Seit 1924 entwickelte er in der von ihm mitgegründeten Münchner „Günther-Schule für Gymnastik, Musik und Tanz“ zusammen mit dem Instrumentenbauer Karl Maendler und in Zusammenarbeit mit D. Günther, G. Keetman und H. Bergese ein neues Instrumentarium, das für die Bewegungserziehung geeignet, für Bewegungsschülerinnen spielbar und als Basis einer „elementaren Musikerziehung“ verwendbar war. Diese Musikerziehung, mehr Übung als Lehre, wurde vor allem mit Bewegungsschülerinnen erprobt; dafür konzipierte er sein „Schulwerk“ (1932 ff.). Dessen entscheidende Komponenten waren Körperbewegung, Instrument, Erfindung und Klang, die freilich sehr hohe Anforderungen sowohl an die musikalische Phantasie wie an die Beherrschung des damals ganz neuartigen Instrumentariums stellten. Ebenso neuartig war die Thematik, wie aber auch die Bereitschaft gering war, sich auf solches Neuland zu begeben. Daran änderten weder Lehrgänge noch Aufsätze etwas, auch nicht die 1935 erschienene „Einführung“ von W. Twittenhoff. So wurde mit dem „Schulwerk“ fast nur an Sport-, kaum dagegen an Musiklehrstätten gearbeitet, im Schulmusikunterricht so gut wie überhaupt nicht. Dafür war auch das Instrumentarium zu neu, zu ungewohnt und vor allem zu teuer, so daß wir seit Mitte der 30er Jahre das „Schulwerk“ kaum noch erwähnt finden.

Die in der Schulmusik hauptsächlich vertretene Gymnastik nach Jaques-Dalcroze hatte zu Orffs „Schulwerk“ offensichtlich keine Beziehung. Die Dalcroze-Schülerin Feudel erwähnte dann auch in ihrem 1939 erstmals erschienenen Buch „Rhythmische Erziehung“ Orff mit keinem Wort. Ihr Buch zeigt, daß die Rhythmische Erziehung noch immer Neuland war und um Anerkennung rang. So war es auch in den neuen Richtlinien 1937-39, wo zwar auf ihre Wichtigkeit hingewiesen wurde; aber tatsächlich verstanden sie darunter kaum etwas anderes als Volks- und Gemeinschaftstanz sowie Taktier- und Dirigierübungen.

Die heute allgemein bekannte 2. Fassung des „Schulwerks“ entstand 1948, als der Bayrische Rundfunk Orff um eine Schulfunkreihe bat. Während Orff bis dahin fast ausschließlich mit Erwachsenen und Jugendlichen gearbeitet hatte, wandte er sich jetzt an Kinder; deshalb hieß das neue „Schulwerk“ nun „Musik für Kinder“. Es gab allerdings noch einen weiteren, wesentlichen Unterschied; der bestand darin, daß, bedingt durch die Rundfunkübertragung, nun Sprache und Klang zu den tragenden Elementen wurden, während das Bewegungsmoment an Bedeutung verlor.

Aber selbst wenn nach 1945 im Schulunterricht die musikalische Bewegungserziehung bereits eine Tradition gehabt hätte, so hatte sie angesichts der überfüllten Klassen und der noch immer großen Anzahl von wenig gegliederten Volksschulen - ein Zustand, der bis weit in die 60er Jahre anhielt - sich kaum verwirklichen lassen. Das gilt auch für Veröffentlichungen wie das „Schulwerk für Spielmusik-Tanz“, das Hans Bergese, 1932-40 Orffs Assistent in München, zusammen mit Anneliese Schmolke an der Kölner Sporthochschule (!) erarbeitet hatte und 1951-53 veröffentlichte¹¹, oder die von Felix Hoerburger und Helmut Segler 1962 herausgegebenen Kindertänze „Klare, klare Seide“.¹² Ein weiteres Hindernis bildeten die für musikalische Bewegungserziehung nicht ausgebildeten Lehrer.

Als sich dann seit den 60er Jahren die äußeren Unterrichtsbedingungen allenthalben besserten, begann die Musikdidaktik die bis dahin dominierende musische Erziehung abzulösen und durch neue Ziele und Inhalte zu ersetzen, wobei - bedingt durch die damals rasche Verbreitung der Massenmedien - das Musikhören eine besondere Aufmerksamkeit fand. Die 1969 von Dankmar Venus¹³ vorgeschlagenen fünf Verhaltensweisen: Produzieren und Reproduzieren, Rezipieren und Transponieren von Musik sowie deren Reflexion bilden seither weiterhin das inhaltliche Gerüst des Schulmusikunterrichts. Das Transponieren (oder besser, nach H. Lemmermann, das Transformieren) meint die Verbindung von Musik mit Sprache, Bild und Bewegung (daher auch „verbundene Musik“). Damit bekam auch der Lernbereich „Musik und Bewegung“ seinen systematischen Ort in der Musikdidaktik, noch nicht hingegen in der Unterrichtspraxis. Diese Erfahrung machte auch Anne Schwanken in ihrem Unterrichtspraktischen Halbjahr; aber auch jeder, der den Schulalltag kennt, kann diese Erfahrung machen - von den berühmten Ausnahmen, wie immer, abgesehen.

¹¹ bei Mösel, Wolfenbüttel

¹² bei Bärenreiter, Kassel und Basel

¹³ D. Venus: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969, S. 21 ff.

3. „Musik und Bewegung“ in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien¹⁴

Allen diesen Richtlinien liegt ein handlungsorientierter Ansatz zugrunde: Handeln und Verstehen sollen im Musikunterricht eine Einheit bilden. Deshalb soll das musikbezogene Lernen mit einem vielfältigen Umgehen mit musikalischen Inhalten und mit verschiedenen Verhaltensweisen verknüpft werden, neben Singen und Musizieren, Improvisieren und Hören sowie Nachdenken und Sprechen über Musik auch die Verbindung von Musik und Bewegung.

Diese Verbindung finden wir in allen Richtlinien, jedoch bildet sie nur in denen für Haupt- und für Sonderschulen einen eigenen Lernbereich. Die übrigen Richtlinien - für Grundschulen, Orientierungsstufe, gymnasiale Mittel- und Oberstufe - ordnen „Musik und Bewegung“ einem anderen Lernbereich (Realschule, gymnasiale Mittel- und Oberstufe) oder mehreren (OS) zu, oder diese Verbindung bildet zusammen mit anderen Inhalten einen Lernbereich (Grundschule).

Allerdings spielt der Lernbereich „Musik und Bewegung“, bezogen auf die Verteilung der Gesamtstundenzahl und auf die Aussagen zu seiner Gewichtung, insgesamt betrachtet eine relativ geringe Rolle, auch wenn er auf den unteren Klassenstufen (bis Klasse 7) ein größeres Gewicht hat als auf den höheren; dabei geht man davon aus, daß Kinder ein größeres, natürliches Bewegungsbedürfnis haben als ältere Schüler und daß sie eine besonders enge Verbindung von Handeln und Begreifen brauchen. Demgegenüber definieren die Richtlinien für die oberen Klassenstufen die Verbindung von Musik und Bewegung fast nur noch als Tanzen, überdies mit geringem Stellenwert, während er für das Gymnasium sogar nur anklingt und nicht einmal thematisiert wird.

Letztlich bleibt es dem praktizierenden Lehrer überlassen, wie er die Verbindung Musik und Bewegung in seinem Unterricht verwirklicht; die Richtlinien bieten ihm dabei keine konkrete Hilfe. Aber vielleicht die Fachzeitschriften?

¹⁴ Rahmenrichtlinien (Musik) für die Grundschule, Hannover 1984; Orientierungsstufe: 1979; Hauptschule: 1986; Realschule: 1985; Gymnasium 7-10: 1986, Gymn. Oberstufe: 1985; Schule f. Lernbeh.: 1985

4. „Musik und Bewegung“ in Fachzeitschriften

Die Analyse beschränkt sich auf „Musik und Bildung“ (MuB, seit 1969) und auf die „Zeitschrift für Musikpädagogik“ (ZfMP, seit 1976), vor allem in Hinblick auf Unterrichtspraxis und Fortbildung des Lehrers. Das Ergebnis läßt sich so skizzieren: Vielfältig sind die Beiträge, die „Musik und Bewegung“ in verschiedenen Zusammenhängen behandeln wie Improvisation oder Hören, Oper oder Musiktheater, Tanzpantomime oder Musical, Schultheater oder szenisch-musikalisches Schulspiel. Demgegenüber ist die Anzahl der Beiträge, die sich mit der Thematik im engeren Sinne befassen, relativ gering.

So steht das Thema „Musik und Bewegung“ in MuB und in der ZfMP bis 1981 eher am Rande. Erst 1982 und 1983 wird es intensiver diskutiert. So stellt das Januarheft 1983 von MuB die Rhythmische Erziehung in den Mittelpunkt; es geht dabei zunächst um den Versuch, „den Bereich Rhythmik aus anthropologischen Grundtatsachen zu erklären und ihm so Ziele und Wege zuzuweisen“, dagegen (noch) nicht um Unterrichtspraxis. Dies versprach das Editorial zwar für ein Nachfolgeheft, das allerdings bisher nicht erschien.¹⁵

Mittelbar spielt „Musik und Bewegung“ in zwei weiteren Schwerpunktheften von MuB eine Rolle. So widmet MuB dem interdisziplinären Schwerpunkt „Schulspiel - Schultheater“ das Juniheft 1982 in der Absicht, „das konzeptionell wie unterrichtsmethodisch vielgestaltige Spektrum von Spiel in der Schule aufzuzeigen“. Und das Septemberheft 1983 will zum Themenschwerpunkt „Tanztheater und Ballett“ vor allem Sachinformationen geben; dazu dienen fünf Aufsätze, zwei weitere der Unterrichtspraxis. Darüber hinaus sind in anderen Heften dieses Jahrgangs vier Aufsätze zur Verbindung „Musik und Bewegung“ zu finden. Auch die ZfMP schenkt 1982 und 1983 der Thematik - im weitesten Sinne - mit insgesamt vier Aufsätzen größere Beachtung.

Seitdem wird „Musik und Bewegung“ in der ZfMP kaum mehr, in MuB nur noch in Beiträgen zum übergreifenden Bereich „Verbundene Musik“ diskutiert, und zwar in Form von projektorientierten, komplexen Unterrichtsbeispielen, nicht hingegen im engeren Sinne. Wie läßt sich dieser Trend erklären?

¹⁵ Nach Fertigstellung des vorliegenden Beitrags erschien Anfang August 1989, nach genau sechseinhalb Jahren, erstmals wieder ein Heft von MuB (7/8-1988) mit dem Schwerpunkt „Musik und Bewegung“. Darin finden sich einige sehr anregende Aufsätze; vier davon beziehen sich auf die Unterrichtspraxis. Sie konnten aber in meinem Beitrag leider nicht mehr berücksichtigt werden.

Eine Erklärung könnte darin liegen, daß sich seit Ende der 70er Jahre die Diskussion eines handlungs- und schülerorientierten Musikunterrichts verstärkte. Damit einher ging eine Tendenz, fächerübergreifend zu arbeiten und mehrere oder gar alle Lernbereiche, die in den 60er und 70er Jahren isoliert entwickelt worden waren, miteinander zu verbinden, also Themen zu wählen, die ein vielfältiges Umgehen mit Musik erfordern und ermöglichen. Diesen Trend zu einem mehr ganzheitlich-orientierten Musikunterricht finden wir in vielen Aufsätzen; darunter sind nicht wenige, die einen wachsenden Einfluß spiel-, tanz- und theaterpädagogischer Erkenntnisse und Aspekte erkennen lassen. Das wird besonders deutlich an den unterrichtspraktischen Beispielen, die sich übrigens in MuB erheblich häufiger finden als in der ZfMP.

Im Zuge dieser Entwicklung nimmt auch das Interesse an der Verbindung von Musik und Bewegung zu. Das läßt sich an folgenden Sätzen im Editorial des Schwerpunktheftes „Rhythmische Erziehung“ (MuB, Januar 1983) erkennen:

„Die Wiederentdeckung des Körpers als Ausdrucksmittel, das heißt: die Einsicht, daß wir auch mit dem Körper und/oder Leib verstehen und dieses Verstehen formulieren können, daß wir mit ihm erfahrene Wirklichkeit so gestalten und darzustellen vermögen ..., steht sicher im Zusammenhang mit der Kritik an und der Abwendung von der Einseitigkeit kognitiver und rationaler Erziehung der 60er und 70er Jahre.“

Dennoch bleibt, aufs Ganze gesehen, der Themenbereich „Musik und Bewegung“ in den musikpädagogischen Fachzeitschriften ein Randgebiet, zumal in unterrichtspraktischer Hinsicht, auch in „Musik und Bildung“ (s. Anm. 15). Das trifft auch auf die Fachzeitschriften zur musikpädagogischen Forschung zu. So beschäftigt sich in den 13 Jahren, in denen „Forschung in der Musikerziehung“ erschien (1969-81), nur ein Aufsatz (1970) mit unserer Thematik, und zwar mit der Rhythmik in der musikalischen Früherziehung; er schließt bezeichnenderweise mit dem Satz: „Die Sache bedarf des genialen Lehrers.“¹⁶ In der AMPF-Zeitschrift „Musikpädagogische Forschung“ (seit 1980) gibt es bisher keinen einzigen Beitrag; deshalb erscheint es mehr als gerechtfertigt, daß der AMPF in seiner diesjährigen Tagung „Musik und Körper“ dieses Thema endlich aufgreift.

¹⁶ R. Sieber: Musikalische Früherziehung auf der Grundlage rhythmisch-musikalischer Bewegungsübungen. In: Forschung in der Musikerziehung 3/4, 1974, S. 26

5. *Die Gespräche*

In den Gesprächen zwischen Januar und Mai 1987 ging es um die Frage nach der Unterrichtswirklichkeit von neun LehrerInnen, die in allen Schularten und -stufen tätig waren. Darüber hinaus hatte Anne Schwanken sich um männliche und weibliche, erfahrene und weniger erfahrene, jüngere und ältere, für das Fach Musik ausgebildete und nicht ausgebildete, es gleichwohl unterrichtende Lehrkräfte bemüht. In zwei Vorgesprächen entwickelte sie Gesprächsaspekte, die sie zu folgendem Fragenkatalog zusammenstellte:

- Was verstehen Sie unter 'Musik und Bewegung'?
- Haben Sie 'Musik und Bewegung' studiert - während der Ausbildung; privat?
- Praktizieren Sie 'Musik und Bewegung' - was, wie, wo, wann, wie oft, warum; warum nicht?
- Halten Sie 'Musik und Bewegung' für wichtig? Warum; warum nicht?
- Woher haben Sie Ideen für Ihre Musik- und Bewegungsstunden?
- Wie steht es mit Ihren KollegInnen?
- Wie reagieren Ihre SchülerInnen?
- Praktizieren Sie schon immer 'Musik und Bewegung'?
- Was ist Ihr Lieblingsthema im Musikunterricht? Warum?

Diesen Fragen voran stellte Anne Schwanken einige Fragen zur Person und zu deren institutionellen und persönlichen Bedingungen:

- In welchem Jahr sind Sie geboren?
- Welche musikalische Ausbildung haben Sie?
- In welcher Schulart unterrichten Sie?
- Wieviele Dienstjahre haben Sie?
- Wieviele Wochenstunden unterrichten Sie, wieviele davon Musik?
- Auf welchen Klassenstufen unterrichten Sie Musik?
- Wieviele Lerngruppen mit wievielen SchülerInnen im Durchschnitt?
- Musikraum? Ausstattung?

Die Anzahl der befragten LehrerInnen aus dem weiteren Umkreis von Oldenburg läßt selbstverständlich keine verallgemeinernden Aussagen und Erkenntnisse zu, deshalb erhebt die Untersuchung auch nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein; sie wirft indes Fragen auf, deren Antworten und Ergebnisse zu einer umfassenden empirischen Studie anregen könnten.

*

(1)¹⁷ Die 29jährige Lehrerin ist seit zweieinhalb Jahren an einer Sonderschule für Lernbehinderte tätig und die einzige Lehrkraft, die hin und wieder Musik unterrichtet, obwohl auch sie nicht dafür ausgebildet ist, sondern Musik lediglich als Hobby betreibt: Sie singt gern und spielt Klavier und möchte in ihrem Musikunterricht den lernbehinderten SchülerInnen vor allem ein musikalisches „Allgemeinwissen“ vermitteln, aber auch viel mit ihnen singen; dabei spielt auch die Musik der Kinder, Rock- und Popmusik, eine wichtige Rolle. Dagegen praktiziert sie „Musik und Bewegung“ nur sehr selten, dann auch nur mit jüngeren Kindern, und zwar hauptsächlich als „Musikhören und sich danach bewegen“ sowie „Tanzen“. Die älteren SchülerInnen, so ihre Erfahrungen, wollen das nicht, haben Hemmungen, und das überträgt sich auch auf sie selbst. Hinzu kommt der große organisatorische Aufwand. Dennoch hält sie den Bereich „Musik und Bewegung“ für wichtig und betrachtet ihn, überzeugend realisiert, auch als einen Lustgewinn für die Schüler, insbesondere in einer Sonderschule; denn die bewegen sich und tanzen sehr gern. „Bei jüngeren SchülerInnen hilft es mir, musikalische Sachverhalte zu verdeutlichen. Außerdem hören sie aufmerksamer zu, wenn sie sich z.B. zu einem Lied bewegen.“

(2) Die 38jährige Lehrerin unterrichtet erst ein halbes Jahr an einer Grundschule. Da sie dort die einzige Musikfachlehrerin ist, gibt sie nur Musikunterricht, in allen Klassen, mit Ausnahme der 1. Schuljahre. Außerdem leitet sie eine Tanz- und eine Blockflöten-AG. „Musik und Bewegung“ heißt für sie, Musik in Bewegung umsetzen, ferner Tänze und Singspiele. Lied und Singen sind für sie zentral, aber sie hat die Erfahrung gemacht, daß ihre SchülerInnen „die Lieder durch die Verbindung mit Bewegung besser aufnehmen“, und fügt hinzu: „Es ist wichtig, daß sie die Lieder nicht nur über den Kopf aufnehmen, sondern auch über andere Sinne. Außerdem haben sie viel Spaß dabei.“

(3) Die 30jährige Lehrerin ist seit sechs Jahren in einem Privatschulsystem als einzige Musikfachlehrerin tätig und unterrichtet nur Musik auf allen Klassenstufen (5-13), überwiegend jedoch auf der Oberstufe. Ihr zweites Fach ist Sport, aber trotz dieser „idealen Fächerkombination“ praktiziert sie „Musik und Bewegung“ nur sehr selten; denn sie scheut sich davor. Zwar hat sie im Rahmen ihrer

¹⁷ Die Reihenfolge der wiedergegebenen Gespräche folgt der zeitlichen Reihenfolge ihrer Entstehung.

Sportlehrerausbildung „Jazztanz“ und „Bewegungsspiele“ studiert, nicht jedoch „Musik und Bewegung“ innerhalb ihres Musikstudiums. Von diesem Bereich hat sie allerdings eine sehr differenzierte Vorstellung und versteht darunter vor allem das Umsetzen von Musik in Bewegung und das Tanzen; aber in ihrem Musikunterricht kam das alles so gut wie gar nicht vor. Nur gelegentlich studiert sie z.B. in einem Oberstufenkurs ein Menuett ein, das dann auch getanzt wird, um „nicht nur darüber zu reden, sondern es auch zu machen“. Und wo liegen die Gründe für die Zurückhaltung gegenüber dem Bereich „Musik und Bewegung“? Kein geeigneter Raum; die Pausenhalle ist zwar ideal dafür, aber Lehrer und SchülerInnen in den angrenzenden Klassenräumen werden zu sehr gestört; zu wenig Zeit; Abiturvorbereitungen gehen vor. Gleichwohl mißt die Gymnasiallehrerin der Verbindung von Musik und Bewegung große Bedeutung bei, weil die SchülerInnen durch sie „tiefergehende Erfahrungen“ machen und ihre Gefühle ausleben können. „Es werden mehrere Sinne angesprochen, nicht nur der Kopf, besonders bei den Rhythmusübungen und bei der Notenlehre...“ Aber „ich müßte mich mehr vorbereiten. Es wäre zu viel Arbeit; außerdem erfordern derartige Stunden einen wesentlich größeren organisatorischen Aufwand“, vor allem aber:

„Die älteren SchülerInnen - und ich auch - haben Hemmungen. Ich habe Angst, daß die SchülerInnen lachen und es nicht annehmen. Ich glaube, sie kommen sich komisch vor. Es ist für mich schwierig, sicher aufzutreten. Ich komme mir lächerlich und kindisch vor. Ich kann mich so schwer auf dieses Kindliche einlassen. Mit jüngeren SchülerInnen kann ich mir das gut vorstellen. Das sind Kinder, sie mögen das Sichbewegen, im Zusammenhang mit Musik. Die Pubertierenden aber wollen gerade von diesem Kindlichen sich lösen. Ich glaube, sie fühlen sich genau so unwohl dabei wie ich. Ich fühle mich so beobachtet; es sind Bewegungen, die so fremd sind und die man sonst nicht macht.“

(4) Die 31jährige Lehrerin, fünfeinhalb Jahre an einer Orientierungsstufe und einer Realschule, ist dort die einzige Fachlehrerin und unterrichtet deshalb fast nur Musik (Jg. 6-10). Ihre Vorliebe gilt dem Instrumentalspiel, und dafür ist das Schulzentrum sehr gut ausgestattet: zwei geeignete Musikräume und ein reichhaltiges Instrumentarium. Demgegenüber findet sie zum Bereich „Musik und Bewegung“, zu dem sie hauptsächlich Tanzen, Umsetzen von Rhythmen in Bewegung, Pantomime zu Musik, Musikspiele (auf Musikzeichen mit Bewegungsabläufen reagieren; sich mit Trommeln unterhalten) rechnet, nur schwer Zugang:

„Ich mag das sowieso nicht und habe wenig Erfahrung damit. Ich fühle mich unsicher. Auch habe ich dazu keine Ideen und greife höchstens das auf, was zufällig in den Musiklehrbüchern steht.“ Auch sind ihre Musik- und Bewegungs-Stunden zu unruhig: „Die SchülerInnen sind dann nur schwer zu handhaben, sind unruhig. Das kostet mich zu viel Kraft. Immerhin habe ich von meinen 26 Stunden 14 Stunden Musik, und eine Musikstunde reicht dann auch gar nicht aus bei dem organisatorischen Aufwand.“

Dennoch hält sie „Musik und Bewegung“ für sehr wichtig, weil die SchülerInnen über Bewegung ein Gefühl für Musik bekommen:

„Sie können dann das Musikgefühl besser nachempfinden; denn es ist wichtig, daß sie sich einschwingen, bevor sie anfangen zu musizieren. Das innere Vorstellen und die Bereitschaft werden gefördert, und außerdem ist es ein gutes Rhythmustraining.“

(5) Auch der 34jährige Lehrer, seit eineinhalb Jahren an einem Schulzentrum mit Orientierungsstufe und Hauptschule tätig, ist dort die einzige Musikfachkraft - seit 10 Jahren - und unterrichtet von seinen insgesamt 20 Wochenstunden 17 Musik in den Jg. 5-9. Zunächst hatte er allerdings einen Klassenraum in einen Musikraum verwandeln und diesen ausstatten müssen. Zwar möchte er, soweit wie möglich, für Schülerwünsche offen sein, aber da er „keine Beziehung zum Tanzen und zum Einstudieren von Tänzen“ hat, fühlt er sich auch nicht in der Lage, „das spontane Bewegungsbedürfnis der SchülerInnen zu lenken und auszubauen.“ Und „da viele Themen im Musikunterricht möglich sind, sucht sich ein Lehrer logischerweise aus, was ihm liegt“, und das ist bei ihm das Singen; das spielt eine bedeutende Rolle in seinem Unterricht.

„Alle Klassen mögen es gern. Es ist die problemloseste Möglichkeit, die SchülerInnen tätig sein zu lassen. Gern mag ich auch Instrumentenkunde, und meistens verbinde ich die Lernbereiche miteinander.“

Gleichwohl hält auch er den Bereich „Musik und Bewegung“ für wichtig; denn

„Musikmachen ist mit Bewegung verbunden. Der Körper, körperliche Erfahrung, ob bewußt oder unbewußt, gehören dazu. Musik in Verbindung mit Bewegung bewirkt, daß die SchülerInnen mehr beteiligt sind. Es ist dann nicht so trocken, und das Gemeinschaftserlebnis ist intensiver.“

(6) Der 48jährige Lehrer mit Hauptfach Musik, seit 27 Jahren im Schuldienst, unterrichtet seit langem in einem Schulzentrum mit Orientierungsstufe, Haupt-

und Realschule, jedoch nur auf den Klassenstufen 7-10, und zwar hauptsächlich Musik. Im Mittelpunkt seines Musikunterrichts steht der Rhythmus:

„Ich gehe von ihm aus: Rhythmus und Harmonie, Rhythmus und Melodie, Rhythmus und Körper- bzw. Raumbewegung, Rhythmus und Tempo - das Rhythmische ist für mich die musikalische Grundaussage.“

Mit der Verbindung von Musik und Bewegung hat der Lehrer sehr viel Erfahrung:

„Ich mache das sehr häufig in meinem Unterricht. Ich spiele viel. Musik ist Bewegung. Um einen Klang oder Musik zu erzeugen, muß man sich bewegen. Wenn SchülerInnen 10 Minuten lang einen Rhythmus spielen, erleben sie ihn, sie erfahren ihn körperlich.“

Musik und Bewegung nahmen aber nicht immer einen so breiten Raum in seinem Unterricht ein:

„Früher habe ich das nicht so oft gemacht. Anregungen erhielt ich hauptsächlich als Kontaktlehrer von Studenten, außerdem durch das Feedback der Kinder. Bestimmte Schrittfolgen bei Tänzen habe ich aus Musiklehrbüchern.“

Musik und Sport haben nach seiner Ansicht den gleichen Rang in der Schule, sind gleich wichtig; denn:

„Die Menschen bewegen sich wenig, deshalb ist Sport in der Schule so wichtig. Die Menschen hören viel Musik, werden sogar dauerberieselt. Deshalb muß die Schule anders mit ihr umgehen. Und Bewegung bewirkt, daß die SchülerInnen besser zuhören, weil sie etwas machen. Sie nehmen aktiv teil - anders als beim passiven Hören wie sonst in ihrer Freizeit. Und sie lernen z.B. Musiktheorie besser und nachhaltiger, weil sie dabei körperliche Erfahrungen machen. Dadurch begreifen und behalten sie es besser als nur über den Kopf. Und sie sollen und können sich dabei beobachten und ihre Gefühle ausleben.“

(7) Der 37jährige Lehrer an einer Sonderschule für Lernbehinderte unterrichtet seit 14 Jahren auch Musikunterricht, obwohl dafür nicht ausgebildet, derzeit in den Jahrgängen 4, 7 und 9; er hat aber Erfahrungen damit in allen Jahrgängen. Seine musikalischen Fähigkeiten hat er sich als Hobby-Tanzmusiker 12 Jahre lang und während seines postgradualen Sonderpädagogikstudiums in einem zweisemestrigen Rhythmusseminar erworben; außerdem nahm er an einer Multipli-

katoren-Ausbildung teil. Musikunterricht ohne Bewegung kann sich der Lehrer nicht vorstellen.

„Es gehört für mich dazu. Alles gehört zusammen. In meinem Musikunterricht soll immer von allem etwas drin sein: Hören, Singen, Bewegung und Instrumentalspiel. Dabei findet immer Bewegung statt. Schon bei der Klangerzeugung benötigt man Bewegung.“

Als Ursache für seine „Sicherheit im Bereich Musik und Bewegung“ sieht er seine langjährige Berufspraxis und das Vertrauen zwischen ihm und seinen SchülerInnen.

„Am Anfang habe ich das nicht gemacht. Die Anregung kam durch das Rhythmusseminar. Aber es gehört auch viel Erfahrung dazu. Ich werde immer sicherer - sowieso und weil ich die SchülerInnen kenne und die mich. Ich bin schon lange an dieser Schule. Zuerst habe ich das nur mit jüngeren Schülern gemacht. Mittlerweile scheue ich mich nicht mehr, es auch mit den Klassen 9/10 zu machen. Die haben Spaß daran. Aber es geht nicht mit allen Klassen, z.B. mit schwierigen oder chaotischen, die gibt es immer wieder. Wenn ich morgen an eine andere Schule käme, wäre ich vorsichtig, da hätte ich bei neuen Schülern Angst und würde langsam rangehen. Aber sicher würde mir meine lange Erfahrung helfen.“

Diese Erfahrungen hätten ihn auch gelehrt, daß Bewegung ein natürliches Bedürfnis von Kindern ist:

„Wenn dieses Bedürfnis bei Kindern fehlt, dann läuft etwas schief bei dem Kind. In der Schule wird dies Bedürfnis unterdrückt. Wir haben Probleme mit den SchülerInnen, weil wir sie dazu bringen wollen, ganz ruhig zu sein. Das geht nicht. Ich selbst kann doch auch nicht die ganze Stunde hindurch am Pult sitzen, ohne mich zu bewegen. Wenn sie sich sonst schon nicht bewegen dürfen, dann wenigstens im Musikunterricht oder beim Sport. 'Musik und Bewegung' gehören für mich zusammen. Musik löst Bewegung aus. Zur Persönlichkeitsbildung gehört 'Musik und Bewegung'.“

(8) Der 45jährige Lehrer ist seit 19 Jahren im Schuldienst und unterrichtet seit 10 Jahren an einem Schulzentrum für die Sekundarstufe II ausschließlich Musik (11.-13.Schj.). Für ihn ist „Musik und Bewegung“ in erster Linie ein Prinzip, ein Ansatz, der von der Bewegung bei Instrumentalspiel über „Rhythmus“ bis zum Tanzen reicht.

„Wir haben in unserer Kultur keinen Bezugspunkt zu 'Musik und Bewegung' und können uns, außer Tanzen, darunter nichts vorstellen.“

Der Lehrer bezieht „Musik und Bewegung“ häufig in seinen Unterricht ein, allerdings weniger in den normalen Musikunterricht als in Projektgruppen und Arbeitsgemeinschaften. Ein Beispiel:

„Wenn es auf der Kursstufe 11 um Parameter und Rhythmus geht, arbeite ich häufig mit Bewegung. Und bei lateinamerikanischen Rhythmen z.B. geht es nicht ohne körperliches Fühlen. Wenn ich da nur zähle, also denke, klappt's nicht. Aber für die SchülerInnen ist es schwer, sich am Körper zu orientieren; wir sind eben so sozialisiert, daß wir uns primär am Denken orientieren.“

Ein anderes Beispiel:

„In zwei AGs zu den Musicals 'Hello Dolly' und 'My fair Lady' haben wir auch Bühnentänze gemacht und sogar mal versucht, selbst ein Musical zu machen. Es war ein geschichtlicher Abriß mit Tänzen als Ausgangspunkt - von Pavane und Menuett über Walzer und Charleston bis Rock und Disco-Tanz, haben es aber aus verschiedenen zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht zu Ende gekriegt.“

Allerdings ist für den Lehrer „Musik und Bewegung“ nicht nur ein praktischer Bereich:

„Schüler sollen auch eine kulturhistorische, eine ästhetische Position dazu gewinnen. Wir tun es, und wir sprechen darüber. Es gehört im Gymnasium dazu, daß die SchülerInnen auch darüber schreiben, z.B. über die gesellschaftliche Bedeutung des Walzers. Der Zugang Jugendlicher zur Musik ist körperlich, aber bei Kunstmusik ist das schwierig. Aber auch Beethovens Musik wurde körperlich empfunden. Die SchülerInnen sollen das nicht nur hören, sondern auch erleben, z.B. die Spannung in solcher Musik; dann bekommen sie auch einen Bezug und einen Zugang zu ihr.“

Der Lehrer hat die Erfahrung gemacht, daß in Stunden, in denen die Musik mit körperlicher Bewegung verbunden wird, „die Atmosphäre in der Gruppe von entscheidender Bedeutung“ ist:

„SchülerInnen wollen sich anfangs nicht präsentieren. Aber wenn's dann klappt, finden sie es toll. Mädchen sind i. allg. aufgeschlossener dafür als Jungen. Das Ganze hängt aber vor allem von der Gruppendynamik ab. Wenn's einige erst mal machen, dann kommen die anderen schließlich auch dazu. Natürlich gibt es Sprüche und Gekicher, und sie tun sich sehr schwer, aber durchs Üben miteinander kommen sie dann in der Regel zu einer sachlichen Einstellung dazu.“

Der Lehrer hatte während seines Schulmusikstudium vier Semester lang ein Rhythmikseminar besucht und diese Erfahrungen von Anfang an in seinen Unterricht einbezogen, aber natürlich im Laufe der Jahre immer noch dazugelernt; die meisten Anregungen bekam er jedoch durch die Lerngruppen, aus Zeitschriften allenfalls mal ein paar neue Ideen. Und welche Bedeutung hat für ihn „Musik und Bewegung“?

„Es ist ein Ansatz, um einen Bezug zum Rhythmus zu bekommen. Der Weg über den Körper ist ein wesentlich besserer Weg als nur über den Kopf und nur übers Gehör. Die Wahrnehmungsfähigkeit wird intensiviert, dann ist auch die Reflexion danach besser. Die Inhalte sollten sowieso nicht losgelöst von Emotionen sein.“

(9) Die 42jährige Lehrerin ist seit 20 Jahren im Schuldienst und unterrichtet an einer Grundschule. Derzeit führt sie eine 2. Klasse und unterrichtet dort Musik, obwohl sie dafür nicht ausgebildet ist. Deshalb macht sie mit den Kindern Musik im Rahmen des Gesamtunterrichts. Dabei ist „Musik und Bewegung“ ein wesentlicher Bestandteil, auch deshalb, weil sie weder ein Instrument spielt noch gern singt.

„'Musik und Bewegung' ist ein Teil von Bewegung im Unterricht allgemein. Es ist ein starkes Gegengewicht zur 'Leistung', eine Art Entspannung für den Kopf. Wenn ich merke, die SchülerInnen können nichts mehr aufnehmen, unterbreche ich, und wir machen etwas anderes. Oft bewegen wir uns zunächst einmal und tanzen z.B.“

„Musik und Bewegung“ ist für die Lehrerin „Musik, durch Körpersprache unterstützen und ausdrücken“, außerdem „Tanzen“; Beispiele: „auf Klänge reagieren; im Raum gehen, ohne anzustoßen; Pantomime; Naturereignisse darstellen; Konzentrationsübungen“. Kinder brauchen Bewegung, auch und gerade im Unterricht; deshalb sei, besonders für Grundschüler, „Musik und Bewegung“ so wichtig.

„Unbewußt machen viele Kinder automatisch Bewegungen zu Musik. Das ist für mich ein Zeichen, daß 'Musik und Bewegung' bei ihnen noch natürlich ist. Aber wenn ich es ihnen bewußt mache, stoppen sie; einige wollen dann gar nicht mehr. Deshalb müssen, so meine ich, Grundschüler auch lernen, sich bewußt zur Musik zu bewegen und sich körperlich auszudrücken, mit dem ganzen Körper.“

Aber so ganz leicht ist es nicht, diesen Bereich zu unterrichten:

„Zunächst sind natürlich alle interessiert. Einige machen auch sofort mit, andere dagegen brauchen lange bis zum Mitmachen, z.B. bei Rollenspielen; da können dann Masken helfen. Einige kriechen unter den Tisch, andere sind albern und übertreiben die Bewegungen. Am besten geht es im 2. und im 3. Schuljahr; die Jüngeren im 1. kennen sich noch nicht genug, und die Älteren im 4. sind schon in der Vorpubertät. - Ich kenne kein Mädchen, das sich weigert, aber Jungen schon. Vor allem ausländische Jungen haben Schwierigkeiten, sich körperlich auszudrücken.“

Die Lehrerin hatte schon als Studentin viel von ihrer Mentorin gelernt und übernommen und gleich zu Beginn auch „Musik und Bewegung“ in ihren Unterricht einbezogen; auch auf Lehrerfortbildungskursen hat sie manches dazugelernt. Außerdem läßt sie sich aus Büchern und anderen Publikationen anregen, übernimmt das aber nicht genau; denn die meisten Anleitungen sind, zumindest für sie, viel zu kompliziert; „das sind Ideensammlungen. Fachzeitschriften lese ich überhaupt nicht.“

6. Zusammenfassung

Alle - die Rahmenrichtlinien, die Autoren der Beiträge in den Fachzeitschriften und die befragten LehrerInnen - messen der Verbindung von Musik und Bewegung eine große oder sogar sehr große Bedeutung für den schulischen Musikunterricht bei; dies, vor allem, in musikalischer und anthropologischer als auch in lernpsychologischer und didaktisch-methodischer Hinsicht. Indes, „Musik und Bewegung“ und Musikunterricht stehen zueinander in einem komplexen Spannungsverhältnis, das aus den hohen Ansprüchen einerseits und den schulischen und personalen Möglichkeiten und Gegebenheiten anderseits resultiert. Die Verbindung von Musik und Bewegung im Unterricht ist trotz Einsicht und Überzeugung der LehrerInnen nicht selbstverständlich, sondern hängt stark ab von deren Vorlieben, Interessen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen. Prinzipielle Schwierigkeiten ergeben sich darüber hinaus aus institutionellen und personellen Bedingungen wie Schülervoraussetzungen, Klassenstärken, Unterrichtsorganisation, Raumverhältnissen, schulbedingten Arbeits- und Umgangsformen. Ganz entscheidend aber sind gerade in diesem Lernbereich das menschliche Miteinander, die Arbeitsatmosphäre und das Vertrauensverhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Das alles aber kann sich, falls überhaupt, nur sehr allmählich

herausbilden; der häufig einstündige Fachunterricht, oft genug immer wieder jahrelang unterbrochen, bietet dafür keine günstigen Voraussetzungen.

Gerade weil „Musik und Bewegung“ ein sehr weitgespanntes und offenes Thema ist, ein Bereich, der mit ganzheitlicher Erziehung, ganzheitlichem Lernen, Ganzheit des Menschen verbunden ist, brauchen die LehrerInnen realistische, praktische Unterrichtsvorschläge; und daran mangelt es sehr. Berichte über gelungene Aufführungen und Experimente helfen allein nicht weiter, sie können sogar abschrecken. Statt dessen wären Berichte über tatsächliche Versuche, auch über Fehlschläge und deren mögliche Gründe und Ursachen, um so dringender. Sie könnten Mut machen zum Ausprobieren, Experimentieren und zum Sammeln von eigenen Erfahrungen; sie sind wichtig, um Ängste, Hemmungen und Unsicherheiten abzubauen. Die Gespräche mit den LehrerInnen machten Grenzen, aber auch realistische Möglichkeiten in diesem Lernbereich deutlich. Deren Verwirklichung setzt allerdings zweierlei voraus: Bescheidenheit in der jeweiligen Zielsetzung und Geduld. Aber gilt das letztlich nicht für alle Lehr- und Lernprozesse?

PS: Im Anschluß an dieses Referat führte Renate Müller ihr Konzept „Rock- und Poptanz im Musikunterricht“ vor, das sie bereits 1985 beschrieben hat.¹⁸ Die in ihrem Tagungsbeitrag skizzierten Überlegungen hierzu ergänzte sie durch einige praktische Beispiele, anhand derer die Tagungsteilnehmer an sich selbst und in der Gruppe erfahren konnten, daß es sich hier um einen didaktisch-methodischen Ansatz handelt, der zumindest für solche Musiklehrer praktikabel ist, die in diesem Bereich kompetent sind, der aber auch über den Aspekt Rock- und Poptanz hinauszuweisen verspricht, der aber, vor allem, die pädagogisch-soziale Dimension der Schüler berücksichtigt.

Prof. Dr. Ulrich Günther
Husbrok 4
2900 Oldenburg

¹⁸ R. Müller: Rockmusik und Tanz im Musikunterricht, in: G. Kleinen/W. Klüppelholz/W.D. Lugert (Hg.): Rockmusik. Musikunterricht Sekundarstufen, Düsseldorf 1985, S. 95 ff.